

LA ESTRUCTURA DE LAS *LECCIONES DE PEDAGOGÍA* DE KANT*

Daniel Romero Plaza
UCM

ABSTRACT

En las *Lecciones de Pedagogía* de I. Kant (editadas por T. Rink en 1803) la educación se presenta dividida en dos partes principales: *Educación física* y *Educación práctica*. A su vez, la *Educación física* se compone de un conjunto de subpartes, no destacadas en la misma medida que tales principales, pero también reconocibles. Debido a que la diferencia específica y la razón última de tales divisiones no se presenta con claridad, el presente ensayo tiene como objeto dilucidar la estructura de dicho tratado.

1. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN

La hipótesis que ha de ser probada en primer lugar es si el principio de la división del tratado (tanto de la división principal: *Educación física* vs. *Educación práctica* como de las subdivisiones, esto es: las divisiones de la *Educación física*) son los “contenidos educativos”, es decir: si las partes que componen la educación se diferencian en virtud de sus contenidos. Por ello, en este capítulo, por medio del recorrido de sus diversas secciones, se analizarán los contenidos educativos de cada una y se compararán entre sí.

EDUCACIÓN FÍSICA

A) ‘Primera Educación’

Dentro de la *Educación física* cabe distinguir una primera parte con el nombre de “Primera educación”¹. En ella se trata en primer lugar de procurar al niño los cuidados físicos más elementales, a saber: la alimentación del bebé con leche materna, el mantenimiento de su temperatura corporal o el modo adecuado de ponerle pañales y acunarlo. Después de ello, se trata de contenidos no considerables del mismo tipo

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto UCM «Lenguaje, Pedagogía y Derecho. Un problema de la Antropología moral de Kant» (CCG08-UCM/HUM-4166) y ha sido, asimismo, posible gracias a una beca de Formación del Profesorado Universitario de la UCM.

¹ «En general, es necesario observar que la primera educación sólo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar» (A45, p. 50). Las citas han sido tomadas de: *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1991, traducción: Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, y a la misma se refiere la paginación indicada como: “p.”. Se han introducido a veces pequeñas modificaciones en los pasajes recogidos, lo cual aparece señalado mediante la ampliación del espacio entre los caracteres de las palabras modificadas. En los casos en que no aparece la paginación: “p.”, la traducción es mía. En todos los casos, se indica la paginación de la primera edición de la obra original, como “A”, reproducida en el tomo XII: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2, de la edición de las obras completas de I. Kant de Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1977.

(físico), a saber: la anuencia con respecto al niño. Se afirma que no es conveniente atender el berreo del niño al instante, ya que si en su primera juventud se satisfacen todos sus caprichos (*Launen*), se echan a perder su corazón y sus costumbres (*Sitten*), deviene un déspota y el único remedio posible es la quiebra de su voluntad. Un poco más adelante, se considera la adopción de hábitos por parte del niño. En primer lugar, se previene contra ciertas costumbres perniciosas, como por ejemplo la relativa el consumo de sustancias acerbadas (las bebidas calientes, el aguardiente, el tabaco...). Dicho hábitos, que suponen una alteración de las funciones corporales, perjudican la libertad e independencia del individuo. Tras ello, se considera la adquisición de hábitos relativos a comer, dormir y levantarse, que deben ser fomentados igualmente para no perturbar el funcionamiento del cuerpo. A ello se opone el querer 'habituarse a todo' al niño, es decir: que coman, duerman o se levanten cuando el arbitrio del educador lo dicte, en vez de la naturaleza. Como último punto de la Primera Educación, consideraremos lo perteneciente a la «educación del ánimo <*Gemüt*>, que, en cierto modo, también se puede llamar física»², en la que se proporcionan preceptos dirigidos a fomentar la paciencia del niño, a evitar su timidez, y se retoma el tema de la anuencia, respecto a la cual, de modo muy similar a lo anterior, se prescribe evitar que el niño se endurezca en su propia voluntad.

Por tanto, en la Primera educación cabe diferenciar dos tipos de contenidos: “físicos” y “prácticos”.

B) Cultura corporal

La Cultura corporal consiste, en primer lugar, en el aprendizaje del movimiento potestativo (*willkürliche Bewegung*) y del uso de los órganos de los sentidos. A lo primero corresponde fuerza, habilidad, rapidez, seguridad, que se adquieren corriendo, saltando, peleando, escalando... Para el cultivo de los órganos de los sentidos (en concreto, se mencionan casos como el cálculo a simple vista de las medidas de un objeto, la orientación en un lugar o atinar las teclas del instrumento sin mirarlas), es conveniente recurrir a los juegos, y tanto mejor se si se trata de juegos con una finalidad. En segundo lugar, dentro de la Cultura corporal se debe tener en cuenta también la formación de los niños para la sociedad. Se trata más o menos de una misma porción de las cualidades “prácticas” de la Primera educación. En resumen, el niño en sociedad ha de evitar dos defectos: ser “egocéntrico” (ser cargante, presuntuoso, querer hacerse valer) o ser cohibido (ser tímido, vergonzoso).

De esta forma, dentro de la Cultura corporal, se encuentra la misma dualidad de contenidos: “físicos” y “prácticos”.

C) Cultura anímica

La Cultura anímica³ se divide en libre y escolar. En la escolar, se trata de que los niños adquieran aptitud para el trabajo⁴. La libre concierne al cultivo de las facultades anímicas (*Gemütskräfte*): memoria, ingenio, entendimiento, Juicio, razón...; se enuncia el precepto general de que las distintas facultades no han de ser cultivadas aisladamente

² A45, p. 55.

³ Traduciremos por “anímico” los tres términos alemanes que aparecen indistintamente en esta sección: *Seele*, *Geist* y *Gemüt*.

⁴ «El niño debe jugar, debe tener sus horas de recreo; pero tiene también que aprender a trabajar. La cultura de su habilidad <*Geschicklichkeit*> es, sin duda, tan buena como la del espíritu; pero ambos modos de cultura han de practicarse en diferente tiempo» (A73, p. 62).

sino en relación con las otras, y el particular de que las facultades inferiores han de ser cultivadas conforme a las superiores. Tras proporcionar ejemplos de la conveniencia de ello y dar una escueta definición de las facultades superiores, se trata exclusivamente del cultivo de la memoria y del entendimiento en sentido lato (esto es: como opuesto a sensibilidad y no como facultad superior, opuesto a Juicio y razón⁵).

Por tanto, en la Cultura anímica cabe distinguir, igual que anteriormente, dos tipos de contenidos: “prácticos”: la aptitud para el trabajo, y “físicos”: el cultivo de las facultades (*Kräfte*) que son memoria y entendimiento.

D) Cultura del espíritu

Se divide en:

- 1) Cultura general de las facultades del espíritu (*Gemütskräfte*)
 - 1.1) Física
 - 1.2) Moral
- 2) Cultura particular de las facultades del espíritu (*Gemütskräfte*)

Siguiendo el orden del discurso, comenzamos por la Cultura particular de las facultades del espíritu, que incluye a todas ellas, esto es: sentidos, memoria, imaginación, atención, entendimiento, Juicio y razón. Ahora bien, como las primeros ya fueron tratadas anteriormente, se trata en este momento de la imaginación, de la atención, y de las tres facultades superiores. Una vez hecho esto, se tratan de contenidos de distinto tipo que los anteriores, ya considerados además anteriormente, a saber: la paciencia a fomentar en el niño, la vergüenza y la timidez a evitar, y finalmente la moderación de la voluntad del niño por parte del educador (entre los extremos de la anuencia y la quiebra de la voluntad). De este modo, nos encontramos de nuevo con la misma duplicidad de contenidos: “físicos”, esto es: la cultura de las facultades intelectuales, y “prácticos”. Ahora bien, tras ello se pasa a tratar de la cultura moral, y que se hace en cierta medida por primera vez, lo indica la declaración del objetivo de la misma, no mencionado hasta ahora: la constitución del carácter (*die Gründung des Charakters*), el cual consiste en «la facilidad <*Fertigkeit*> para obrar por máximas»⁶. Se describen los tres rasgos que conforman el carácter del niño: obediencia, sinceridad y sociabilidad, y después se da paso a la *Educación práctica*.

A partir de este último apartado de la *Educación física* y en concreto de la aparición del carácter, hay que hacer la siguiente puntualización: si desde el principio utilizamos la dualidad de contenidos “físicos” vs. “prácticos”, a partir de lo anterior los contenidos prácticos han de ser escindidos en dos. Por un lado, se trata de la paciencia, de la timidez y en suma: del comportamiento de los educadores frente al arbitrio del niño, los cuales ni deben entregarse a su capricho ni anular su voluntad, es decir: deben moderarlo, templanlo. Por otro lado, se trata de la moral, del carácter, esto es: de la capacidad de obrar por máximas. Es decir, dentro de los “contenidos prácticos”, han de distinguirse los contenidos pragmáticos y los contenidos morales. Además de ellos, hay otros tipos de contenidos, los “físicos”, la educación de las capacidades naturales: aprender a andar, orientarse en el espacio o el cultivo de la razón.

⁵ Parece ser así, en primer lugar, porque como parte de la función del entendimiento se incluye el uso (*Gebrauch*) de las reglas, mientras que cuando éste se considera como facultad superior es al Juicio a quien se atribuye dicha función; en segundo lugar, porque más adelante se tratará del entendimiento como facultad superior.

⁶ A 100, p. 72.

EDUCACIÓN PRÁCTICA

En el último punto de este primer capítulo se ha de mostrar que la señalada triplicidad de contenidos de la *Educación física* se corresponde con la propia de la *Educación práctica*. En efecto, tres contenidos integran esta última: el aprendizaje de destrezas (*Geschicklichkeit*), la prudencia (*Wektklugheit*) y el carácter. Comenzando por las destrezas, la consideración de las mismas es muy breve, y por lo que ahora interesa, nos centraremos en que son atribuidas al talento. Por ser el talento dote natural, las destrezas quedan emparentadas con la educación de las facultades naturales. Sin que se proporcione ejemplo alguno de las destrezas aludidas en la *Educación práctica*, parecen referirse a destrezas, habilidades, pericias, capacidades no ya “físicas”: corporales o intelectuales del individuo, sino “técnicas”. De este modo, cabe designar como “destreza” el primer contenido de la educación en su totalidad, que comprendería así: aprender a andar, adquisición de habilidades corporales, la ejercitación de los sentidos, el cultivo de las facultades intelectuales, y las destrezas “técnicas”⁷. En segundo lugar, se ha de mostrar que los contenidos pragmáticos de la *Educación física* están emparentados con la prudencia (*Wektklugheit*) de la *Educación práctica*. Entendiendo por cualidades pragmáticas aquellas gracias a las cuales el individuo alcanza sus fines particulares, cabe contar entre ellas la aptitud para el trabajo, la paciencia, la ausencia de timidez, y en general la moderación del arbitrio, es decir: las de la *Educación física*. A ellas se añade la que se presenta en la *Educación práctica*, esto es *Weltklugheit*: prudencia, circunspección, cautela, astucia, sagacidad. En concreto, se destacan dos cualidades: ser inescrutable para evitar ser utilizado por los demás para sus fines particulares y ser capaz de sondear a los demás para utilizarlos para los propios; aparte de éstas, las cualidades que en buena medida conforman la prudencia (*Weltklugheit*) son desarrollo de las ya tratadas: no precipitarse con facilidad, es decir: tener temple, y ser gallardo, en lugar de tímido. Finalmente se afirma que la prudencia es cosa del temperamento. Respecto a la educación moral, la constitución del carácter ya fue tratada explícitamente en la última sección de la *Educación física*, y por ello no hace falta insistir en la homogeneidad de contenidos entre ambas partes. Ahora sólo cabe añadir que dicha aparición del carácter y por tanto, de la educación moral, no es la primera dentro de la *Educación física*. En efecto, la primera aparición en rigor de la educación moral se encuentra ya en la ‘Primera educación’, cuando se trata de que el niño no adopte ciertas costumbres y sí otras. En concreto, cuando se prescribió evitar el hábito a las sustancias acerbadas por menoscabar la libertad e independencia del individuo. Posteriormente, en la *Educación práctica*, en los deberes respecto a uno mismo (que consisten en preservar la dignidad interiormente) se afirma que «renegamos de la dignidad del hombre cuando, por ejemplo, nos entregamos a la bebida»⁸. Por otro lado, en la Primera educación se trata de que el niño adquiera ciertos hábitos relativos a la hora de irse a acostar, levantarse y comer. Tales hábitos constituyen un germen del

⁷ Además, el talento, como rasgo característico de la destreza en sentido lato, no deja de ser atribuible a los casos de la *Educación física*. En efecto, se podría pensar que andar no se debe a talento alguno ya que todos los individuos de la especie humana son capaces de ello; ahora bien, en comparación con cualquier otro ser vivo, sí constituye talento, ya que ningún otro posee la capacidad de andar bípedamente.

⁸ A119.

futuro carácter, del cual se tratará explícitamente ya en la ‘Cultura del espíritu’⁹ (dentro de la *Educación física*) y posteriormente en la *Educación práctica*¹⁰.

Como conclusión del capítulo se puede afirmar lo siguiente: ya que en la división principal del tratado como en sus subdivisiones se encuentran las tres mismas clases de contenidos, el principio de la división de la educación no son los contenidos.

2. LOS MODOS EDUCATIVOS

En la Introducción a la obra se distinguen tres posibles modos educativos, que luego aparecerán a lo largo de la misma: cuidado, disciplina y formación. «El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación <Bildung>»¹¹. A partir de ello, una segunda hipótesis que cabe probar es si la división de la educación se basa en los modos de educación. En este segundo capítulo se tratará de mostrar que a los tres contenidos educativos distinguidos en el capítulo 1 corresponden los tres modos educativos arriba mencionados, de tal forma que cada uno de los contenidos se educa exclusivamente mediante uno de los modos, tal que así: cuidado/cultivo-destreza, disciplina-prudencia y formación-moral. Por ello, al estar presentes *grosso modo* en todas las etapas las tres clases de contenidos y así los tres modos de educación correspondientes, la hipótesis arriba indicada resulta inválida.

EDUCACIÓN FÍSICA

A) Primera Educación

El primer modo de educación en su forma más primitiva es el cuidado o “mantenimiento” (*Verpflegung, Unterhaltung*), que atiende a las facultades físicas más elementales. Es la parte en mayor medida compartida con los animales de toda la educación. Se trata de los cuidados relativos a la salud del niño, como la alimentación con leche materna, el rechazo de las “mantillas” por poner en peligro su integridad física o el rechazo de la costumbre de acunar porque causa sensación de vértigo y vómitos. Una definición preliminar del cuidado se puede obtener de la propia ofrecida para la Primera educación: «En general, es necesario observar que la primera educación sólo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar»¹². Además de cuidado, ya en la Primera educación se encuentra el segundo modo educativo: la disciplina. Mediante disciplina se educan exclusivamente contenidos pragmáticos. Ello habrá de ser mostrado en adelante por medio del análisis de los textos correspondientes del tratado, pero antes de ello nos detendremos en la Introducción. Como ya indicamos, al comienzo de la misma se presentan los tres modos educativos, ofreciéndose de la disciplina las siguientes definiciones: «La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón ajena ha cuidado de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene instinto, y ha de construirse él

⁹ «Al formar el carácter de los niños, se trata de hacerles perceptible un cierto plan en todas las cosas, ciertas leyes que tienen que seguir punto por punto. Así, por ejemplo, se les señala un tiempo fijo para el sueño, para el trabajo, para las diversiones y esto no se ha de alargar o acortar» (A101, P. 72).

¹⁰ «Lo último es la constitución <Gründung> del carácter. Consiste éste en los firmes propósitos <Vorsatze> para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos» (A116, P. 80 y ss.).

¹¹ A1, p. 29.

¹² A45, p. 50.

mismo el plan de su conducta»; «La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su determinación <Bestimmung>, de la humanidad»; «La barbarie <Wildheit> es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad»; «Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre»¹³. Pues bien, respecto a las anteriores definiciones, se ha de decir en primer lugar que mientras no se haya determinado el significado (concreto) de términos como “animalidad”, “humanidad”, “razón”, “conducta”, “ley”, “ley de la humanidad”, “barbarie” o “libertad”, se tratan de definiciones generales tan válidas como vacías. Con ello no se quiere decir que las anteriores definiciones sean inservibles, sino más bien que sin dejar de ser correctas, les pertenece la generalidad propia del inicio del discurso, sólo en cuyo desarrollo adquirirán definición y verdadera validez. Por ello, no cabe hacerlas valer inmediatamente, tal y como son presentadas, por la sencilla razón de que no significan nada concreto. Por poner un ejemplo, se afirma de la disciplina que es la transformación de la animalidad en humanidad; pues bien, ¿acaso el cuidado, la formación y la educación en su totalidad no son en cierta medida también “transformación de la animalidad en humanidad”? Por ello, para orientarse a esta altura inicial del discurso, convendría más bien atender a los casos que ilustran dichas definiciones generales, como los siguientes: «Por ejemplo, ella <la disciplina> tiene que impedir que el hombre, de manera inculta e imprudente, se adentre en peligros»¹⁴. «Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que en el futuro no pongan en práctica al instante cuanto se les ocurra»¹⁵. Igualmente se dice que la disciplina ha de comenzar a hacerle sentir al niño la coerción (*Zwang*) de la ley, y que si no se aplica desde el principio, entonces el individuo después sigue todo capricho (*Laune*). Finalmente: «Tampoco le ayuda ser mimado en su infancia excesivamente por la madre, pues mayor oposición encontrará luego por cualquier lado, y al intervenir en los asuntos del mundo, recibe golpes por todas partes»¹⁶. A partir de estos casos, parece claro que los términos contenidos en las definiciones generales de disciplina, a saber: barbarie y libertad por un lado, y razón, ley, humanidad por otro, tienen un significado pragmático. Pues bien, volviendo a la Primera educación, en relación con el consentimiento al niño se trata de un comportamiento del educador muy similar al arriba descrito: el educador no ha de atender de inmediato al berreo del niño, no se han de satisfacer todos sus caprichos, debido a que más tarde deviene un déspota, y luego el único modo de corregir su arbitrio es mediante penas severas y la quiebra de su voluntad. De este modo, un rasgo característico de la disciplina es que el educador ni debe consentir ni tampoco anular la voluntad del niño, sino mantener una postura intermedia. El siguiente contenido son los hábitos del niño, y en tanto que concerniente al carácter, compete al tercer modo educativo: la formación. De la frase de que anteriormente tomamos la definición de cuidado, fue omitida una última oración, y ello porque es la parte que en esta Primera educación corresponde a la formación: el endurecimiento. Retomemos la frase, ahora completa: «En general, es necesario observar que la primera educación sólo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino

¹³ A2 y ss., p. 29 y ss.

¹⁴ A3.

¹⁵ A4 y ss., p. 30.

¹⁶ A5.

únicamente impedir que se la pueda perturbar. Si hay un arte permitido en la educación, es sólo el del endurecimiento»¹⁷. Este endurecimiento, como ya se ha señalado, tiene dos objetos: impedir el arraigamiento de costumbres que resten libertad, y fomentar una realización ordenada (: en ciertas horas) de las actividades más básicas: comer, levantarse, dormir. Se insiste en que el endurecimiento no consiste en forzar al niño, es decir, en este caso: que a cualquier hora que decreta el educador se vaya a dormir, porque la naturaleza (ni en general, ni la particular del individuo) no lo permite. No arbitrariedad sino regularidad, ha de originar el endurecimiento, y así, tampoco significa forzar, como pretender que el niño se acostumbre a soportar mucho frío o ruidos muy altos. Más bien ha de evitar la endebles, comodidad, molicie, y procurar el fortalecimiento del cuerpo: «Una cama dura es mucho más saludable que una blanda. En general, una educación dura es muy útil para el fortalecimiento del cuerpo»¹⁸. En el último punto de la Primera educación, y como ya vimos, se trata de la paciencia, timidez y moderación del albedrío del niño, contenidos que clasificamos como pragmáticos. Se designa la disciplina como su modo educativo, por lo que no hace falta detenerse en ello.¹⁹

B) Cultura corporal

En la cultura corporal, en primer lugar, se ha de desechar la ayuda de instrumentos para la adquisición de las destrezas pertinentes, procurando que los niños las adquieran por sí solos²⁰. Como anteriormente fue indicado, el educador debía en el cuidado limitarse a guardar la naturaleza, y la señalada autosuficiencia del niño responde a tal principio. Dicha espontaneidad, característica del despliegue de la potencia natural, se manifiesta también en la inclinación que el niño siente de por sí al ejercicio de sus fuerzas²¹. A ello le sucede la cultura corporal para la sociedad, esto es, los contenidos pragmáticos, en relación con los cuales se puede apreciar en la siguiente frase la característica medida de la corrección disciplinar: «Nada hay más ridículo que la compostura precoz <altkluge Sittsamkeit> o la indiscreta vanidad de los niños. En este último caso, hemos de hacerle notar sus faltas, pero sin que sienta mucho nuestra superioridad y dominio, a fin de que se forme por sí mismo, pero en la sociedad, donde el mundo ha de ser bastante grande para él y para los demás»²².

¹⁷ A45, p. 50.

¹⁸ A58. Así pues, la añadidura que constituye la formación, el “arte” admisible en la Primera educación junto a la guarda de la naturaleza (como se señalaba en la definición citada al inicio del capítulo), antes que conformar otra naturaleza, es más bien el fortalecimiento de ella.

¹⁹ «Por lo que respecta a la educación del ánimo, que también en cierto modo se puede llamarse física, hay que atender principalmente a que la disciplina no sea de esclavo, sino que el niño tiene que sentir siempre su libertad sin no obstante coartar la libertad de los otros; tiene, por tanto, que encontrar resistencia» (A58).

²⁰ «La primera y principal regla aquí es que se prescinda, en lo posible, de todo instrumento. Así, al principio, no se usan andadores ni carretoncillos, y se deja arrastrar al niño por el suelo hasta que aprende a andar por sí mismo, que es como andaré más firmemente. Los instrumentos no hacen más que destruir la habilidad natural <die natürliche Fertigkeit>. Y así, cuando se usa un cordel para medir una extensión, pudiéndolo realizar muy bien calculando a simple vista; cuando se emplea un reloj para determinar el tiempo, bastando para ello la posición del sol; cuando se sirve de una brújula para saber el sitio de un bosque, pudiéndolo hacer asimismo por el sol, de día, y por las estrellas de noche. Hasta se puede decir, que en vez de usar una barca para ir por el agua, se puede nadar <...> No se trata, sino de cultivar la habilidad natural <natürliche Geschiklichkeit>» (A64, p. 57 y ss.).

²¹ «Los niños prueban sus fuerzas también por sí mismos. Así, por ejemplo, se les ve frecuentemente trepar, sin propósito alguno» (A66).

²² A70, p. 60 y ss.

C) Cultura anímica

En primer lugar se trata de la aptitud para el trabajo, cuyo valor pragmático es evidente. «Es de la mayor importancia que los niños aprendan a trabajar. El hombre es el único animal que necesita trabajar. Se debe preparar bien para gozar de su sustento»²³. Ya que no aparece en el texto la palabra disciplina, repararemos en puntos del mismo que pertenecen inequívocamente a ésta. La educación de la aptitud al trabajo se diferencia del anterior cultivo de las habilidades físicas, basado en último punto en los juegos²⁴. Mediante una educación entendida por extensión a la manera de juego, no se formaría la aptitud al trabajo. Se indica que el lugar adecuado para adquirir aptitud para el trabajo es la escuela, al igual que en el párrafo de la Introducción se mencionó la educación escolar en el momento de describir la disciplina. También se destaca la coerción, rasgo propio de la disciplina, como modo de educar dicha aptitud²⁵. El trabajo mismo significa coerción: «En el trabajo, la ocupación no es por sí misma agradable, sino que se emprende a causa de otro objetivo. En el juego, por el contrario, la ocupación es en sí misma agradable, sin proponerse con ella ningún otro fin»²⁶. En el trabajo, el motivo de lo que se hace es otro que de ello resulta, es decir: lo que se hace es querido por otro, es querido no por sí mismo, no es querido por sí mismo, no es querido ello mismo. Se hace por coerción, de lo segundo. Por el contrario, el juego es agradable en sí mismo, querido por sí mismo: actividad libre, autónoma. A pesar de que el alcance de la mira del niño no le permita comprender la razón del trabajo, ha de adquirir dicha aptitud por su beneficio. «Si no comprende inmediatamente para qué le sirve esta coacción, más tarde advertirá su gran utilidad <Nutzen>. En general, se acostumbraría a los niños a la impertinencia, si se contestara siempre a sus preguntas: ¿para qué es esto? ¿y aquello?»²⁷. Mas en seguida aparece la limitación que desde el comienzo se hizo a la corrección disciplinaria: «La educación tiene que ser coercitiva, pero sin que por ello haya de esclavizar a los niños»²⁸. En comparación con la educación de la aptitud para el trabajo, y debido a su carácter espontáneo ya señalado, el cultivo de las facultades naturales constituye la cultura anímica libre. Ahora bien, como ya señalamos en 1, en este momento se trata especialmente de la memoria, esto es, la inferior de las facultades del ánimo, y por tanto aquella cuyo cultivo es menos “libre”, siendo más bien mecánico. A pesar de ello, hay modos de cultivar la memoria menos mecánicos que otros²⁹. Finalmente se trata del entendimiento en sentido lato: se ha de presentar al alumno la regla en abstracto para que se conduzca con la conciencia de la misma y no de modo meramente mecánico. Además, se ha de alternar el aprendizaje de la regla y su aplicación a casos particulares.

²³ A75, p. 62.

²⁴ «El niño debe jugar, debe tener sus horas de recreo; pero tiene también que aprender a trabajar. La cultura de su habilidad <Geschicklichkeit> es, sin duda, tan buena como la del espíritu; pero ambos modos de cultura han de practicarse en diferente tiempo» (A73, p. 62).

²⁵ «Se le considera en la escolar como sometido a la coacción» (A72, p. 61).

²⁶ A74.

²⁷ A78, p. 63.

²⁸ A78, p. 63.

²⁹ «Esto sucede con las lenguas. Se las puede aprender, bien de memoria -formalmente- o mediante la conversación, y este último método es el mejor en las lenguas vivas. El estudio de los vocablos es realmente necesario, pero es mucho mejor, que los aprendan los niños cuando los encuentren en un autor, que se les ha mandado leer <...> Se aprende mejor la geografía por un cierto mecanismo. La memoria prefiere particularmente este mecanismo, que es también muy conveniente en una porción de cosas» (A80, p. 64).

D) Cultura del espíritu

A lo anterior (bajo el título Cultura particular de las facultades del ánimo) sigue el tratamiento del resto de facultades intelectuales: la imaginación, el fortalecimiento de la atención (en la cual se basa la memoria, o mejor: una memoria no educada de modo meramente mecánico como antes, y de acuerdo al precepto enunciado anteriormente de cultivar las facultades inferiores en base a las superiores) y las facultades intelectuales superiores: entendimiento (*Verstand*), Juicio (*Urteilkraft*) y razón (*Vernunft*). La inferior de ellas puede en cierta medida ser cultivada pasivamente también: por medio de la presentación de ejemplos de la regla (dada), o al revés, activamente: por medio del descubrimiento de la regla para casos particulares. Para el cultivo de la razón se tiene que utilizar el “método socrático”: en vez de inculcar ideas en el educando, se debe, por medio de preguntas, extraerlas de su propia razón. El método socrático supone la capacidad del educando para atender de suyo a la razón; y tal autosuficiencia es la señalada característica del cultivo³⁰. A diferencia del cultivo de la razón, sólo posible mediante el diálogo, en la educación de la aptitud al trabajo no se debe atender a las preguntas del niño sobre las razones del mismo. Igualmente, en general, respecto a la educación en contenidos pragmáticos mediante la disciplina, no es necesario que el niño comprenda las razones de lo que hace sino indiferente, debiéndolo hacer por la utilidad que le reportará³¹. Finalmente, se trata de la formación moral: «La moral, no se basa en la disciplina, sino en máximas. Todo se echa a perder, si se quiere fundarla sobre ejemplos, amenazas, castigos, etc. Sería entonces mera disciplina. Se ha de procurar, que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno <...> La educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber»³². Como modo educativo, la formación³³ moral se distingue de los otros porque el

³⁰ También señalada en el párrafo siguiente: «Se educan mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo todo lo que se pretende, por ejemplo, cuando se pone en práctica la regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir. Lo que, más o menos, se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente <am gründlichsten> y lo que mejor se conserva. Con todo, sólo algunos hombres se encuentran en esta situación: se les llama autodidactas» (A90, p. 68).

³¹ La razón, facultad de entender las razones (*die Gründe einzusehen*), no participa de la disciplina: «Si no comprende inmediatamente para qué le sirve esta coacción, más tarde advertirá su gran utilidad <Nutzen>. En general, se acostumbraría a los niños a la impertinencia <Vorwitz>, si se contestara siempre a sus preguntas: ¿para qué es esto? ¿y aquello?» (A78, p. 63).

³² A87, p. 67. En los siguientes párrafos se abunda en ello: «La cultura moral tiene que fundarse en las máximas, no en la disciplina. Esta impide los vicios, aquélla forma el modo de pensar. Ha de mirarse, pues, a que el niño se habitúe a obrar por máximas y no por ciertos estímulos. Con la disciplina sólo queda una costumbre, que se extingue con los años. El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo» (A98, p. 71). «La formación moral, en tanto que se basa en principios que el hombre mismo debe entender <der Mensch selbst einsehen soll>, es la más tardía; sin embargo, en tanto que está fundada en el entendimiento común de los hombres <auf dem gemeinen Menschenverstande>, tiene que ser observada ya desde el comienzo, junto con la educación física, pues si no, se enraizan fácilmente defectos, contra los que todo arte educativo trabaja en vano» (A36 y ss.).

³³ Reservamos el término “formación”, traducción del alemán *Bildung*, para designar el modo educativo propio de la moral. Ciertamente, dicho término, por la generalidad de su significado, no aparece en el tratado referido exclusivamente a la educación moral. Cuando se distingue de los dos modos educativos anteriores, como ya se indicó anteriormente, parece significar una educación “positiva” en vez de “negativa”, esto es: formadora propiamente de contenidos y no meramente libidora de defectos. «La educación <Bildung> comprende la disciplina <Zucht> y la instrucción <Unterweisung>. Ningún animal, que se sepa, necesita de ésta; ninguno de ellos aprende nada de los mayores, excepto los pájaros, que aprenden su canto» (A6, p. 31). «La educación comprende: los cuidados y la formación <Bildung>. Ésta

educando ha de comprender lo que debe hacer, es decir: si hace lo que debe sin comprender que lo debe hacer, entonces no se estará formando moralmente. Esto significa no hacerlo por autoridad externa, ya sea la naturaleza o un individuo (el educador). Sin embargo, tal comprensión por parte del niño (capacidad de la razón, *Vernunft*) es algo muy difícil de conseguir (exige de los padres y educadores la mayor inteligencia -*die meisten Einsichten*-), y no se puede esperar que en todo momento el niño entienda las razones perfectamente, que la educación moral sea cumplida desde el principio, y por ello una parte preliminar de la formación moral no puede dejar de ser en cierta medida disciplinaria, a saber: la presente, que pertenece a la *Educación física*. Sólo dentro de la *Educación práctica* se podrá hablar en rigor de formación moral. Así, aunque se afirme que: «Es preciso que las máximas nazcan del hombre mismo <...> Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime, que no se la puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina»³⁴, no obstante es inevitable una inicial intromisión del aspecto disciplinario-pragmático en la formación moral. Con certeza se trata de educación moral, en tanto que el objetivo es ya explícitamente la constitución del carácter, pero tales inicios poseen todavía rasgos propios del modo disciplinario y de los contenidos pragmáticos. Así, en la descripción de las propiedades del carácter del niño, la principal de ellas es la obediencia. El cariz disciplinario es, no obstante, matizado: la obediencia pertenece al carácter de un niño, pero “en especial” al de un alumno. A su vez, se diferencian dos tipos de obediencia: la absoluta, por coacción, y la obediencia hacia la voluntad conocida como racional y buena de un tutor, basada en la confianza. La primera es sumamente “necesaria” porque le forma como ciudadano, cuando tenga que obedecer leyes a pesar de que no le guste. En todo caso, siendo la segunda una obediencia consentida por el niño, no deja de ser un argumento de autoridad, puesto que está basada en la confianza. Del mismo modo, la coacción de las normas en la escuela se suaviza al caer sobre todos los alumnos por igual (sin que el educador haya de mostrar predilecciones). En el mismo sentido, no se puede pretender que el niño haga todo por gusto (*aus Neigung*) sino que también debe obrar por obligación (*Pflicht*), porque esto es muy provechoso (*Nutzen*) para la vida.

es: a) negativa, o sea la disciplina, que meramente impide la faltas; b) positiva, o sea la instrucción <*Unterweisung*> y la dirección; perteneciendo en tanto que tal a la cultura» (A27 y ss., p. 40). «La cultura moral tiene que fundarse en las máximas, no en la disciplina. Esta impide los vicios, aquélla forma el modo de pensar» (A98, p. 71). Dicha “positividad”, pudiendo referirse a cualquier tipo de contenidos (toda educación significa ganar “algo” de que se carecía), cabe referirla especialmente a la moral, por ser ésta el más importante y en definitiva auténtico objeto de la educación del hombre: en efecto, la libertad – *sensu strictu*– es la facultad más valiosa del hombre, a la cual están subordinadas las otras dos (y por la cual, a su vez, el animal queda netamente excluido de la educación). «Así, pues, esta educación se compone: a) de la formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad <*Geschicklichkeit*>; entonces es didáctica (profesor) <*Informator*>; b) de la formación pragmática, que se refiere a la discreción <*Klugheit*> (preceptor) <*Hofmeister*>; c) de la formación moral, que se refiere a la moralidad. El hombre necesita de la formación escolar o instrucción para alcanzar cualquiera de sus fines <*aller seiner Zwecke*>. Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación en la discreción le forma como ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con el entero género humano <*des ganzen menschlichen Geschlechts*>» (A35 y ss., p. 40 y ss.). En la *Antropología en sentido pragmático* se lee: «Todas las demás buenas y útiles cualidades del hombre tienen un precio, por el cual pueden trocarse por otras de igual utilidad; el talento tiene un precio de mercado, pues el señor del país o del suelo puede emplear a un hombre semejante de toda suerte de maneras –el temperamento tiene un precio de afección; cabe pasarlo bien con la persona, que es un compañero <*Gesellschafter*> agradable-; pero el carácter tiene un valor intrínseco y está por encima de todo precio» (*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. 292; *Antropología en sentido pragmático*, 1991, Madrid, Alianza Editorial, trad. José Gaos, p. 230).

³⁴ A99, p. 72.

Hay cosas que no se pueden hacer por gusto, y por ello las ha de hacer a pesar de que no lo comprenda (*einsehen*). En todo caso se ha de intentar hacerle ver que es su obligación como niño; comprenderlo en tanto que obligación como hombre en general normalmente sólo lo hará con los años, pero si lo hiciese, la obediencia sería cabal. Igualmente, los castigos también forman parte de esta primera versión de la educación moral. Como contrapunto se explica que en general los castigos se han de aplicar procurando mostrar a los niños que su bien es el motivo de los mismos, y por ello no es adecuado penalizar con cólera porque el niño percibe que el motivo de la pena no es puramente educativo sino que hay una adición extraña al mismo: el afecto del educador. A la ambivalente índole de la sección pertenecen los dos tipos de penas diferenciadas: la moral (consistente en frustrar el deseo del niño a ser apreciado –*geehrt*- y querido, avergonzándole o tratándole con frialdad) y la física. La moral es preferible a la física, porque es formativa, colabora con la moralidad. A las físicas sólo se ha de recurrir ante la insuficiencia de las morales o para completar su labor, pero son meramente negativas, es decir: no sirven para formar (un buen) carácter. Un segundo rasgo del carácter es la sinceridad, tratada de modo menos disciplinario. Frente a la mentira se ha de utilizar la vergüenza, porque el niño la comprende: el mismo niño experimenta el enrojecimiento que le delata. La verdad no se ha de extraer del niño con penas ni la mentira castigada, porque entonces dice la verdad o no miente pero sin la razón debida, esto es: no por ello mismo sino por la ventaja o desventaja que trae aparejada. Finalmente, el tercer rasgo del carácter es la sociabilidad, del que no nos ocuparemos por no estar relacionado directamente con el asunto presente.

EDUCACIÓN PRÁCTICA

En esta segunda parte apenas hay que añadir en cuanto al modo de educación. En relación con la adquisición de las destrezas se afirma que han de ser aprendidas sólidamente (*gründlich*) y no superficialmente. Dicha cualidad se encuentra en la *Educación física* varias veces, en relación con el cultivo de las habilidades físicas y las facultades intelectuales. Además aparecía asociada con uno de los rasgos característicos del cultivo, la autonomía del aprendizaje: adquiriendo las destrezas por uno mismo se aprenden mejor. En relación con la formación, se ha de señalar que en esta segunda parte, y como ya adelantamos, se encuentra la formación en su estado propio, esto es: depurada de los restos de instrucción pragmática como se encontraba en el apartado correspondiente de la *Educación física*. El educador ha de limitarse a hacer comprender al educando la validez de los contenidos, sin servirse de su autoridad. «Para fundar un carácter moral en los niños hay que observar lo siguiente: Enseñarles, en lo posible, el deber que tienen que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones»³⁵. «En educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los niños»³⁶.

3. DIFERENCIA ENTRE LAS PARTES DE LA EDUCACIÓN: PASIVO/ACTIVO Y GENÉRICO/ESPECÍFICO

Una vez sentado que -más o menos- en todas las partes de la educación están presentes los mismos tipos de contenidos y modos educativos, corresponde ahora (más

³⁵ A118, p. 81.

³⁶ A128 y ss., p. 86.

allá de tal homogeneidad) considerar el diferente modo como unos y otros forman parte de las diferentes secciones. Y la cuestión que orientará dicha consideración es si cabe reconocer ciertos aspectos relativos a los contenidos y a los modos que se vean modificados entre una parte y la siguiente, y en general del principio al final de la educación. Una respuesta plausible, que en la exposición precedente no ha podido dejar de aparecer en cierta medida, es la siguiente: cuan posterior sea la parte de la educación que se trate, tanto más “activos” son los modos educativos y tanto más “específicos” son los contenidos a aprender. Así, en el presente capítulo se tratará de mostrar que a) el rol del educando en el cultivo, la disciplina y la formación de las primeras partes de la educación es en comparación con las posteriores más pasivo, instintivo, automático, mecánico; y que b) las destrezas, la prudencia y el carácter a adquirir en las primeras partes son más genéricos, menos definidos, más comunes, que los de las posteriores. Para apreciar mejor dicho desarrollo, consideraremos ahora las clases de contenidos y modos por separado.

A) Cultivo de las facultades naturales

En la Primera educación, a la nuda manutención, en la que el niño depende enteramente de los padres o educadores, le sucede el cultivo de las primeras destrezas: andar y escribir, en relación con la cuales, como en las pertenecientes ya a la Cultura corporal, el rol activo del educando estriba en la autosuficiencia de éste para la adquisición de las mismas, y en concreto en prescindir de los instrumentos. Como un grado de autonomía mayor que ello cabe interpretar el impulso que el niño tiene de suyo de poner a prueba sus fuerzas físicas, así como el gusto por los juegos, por medio de los cuales ejercita su movimiento corporal y sus sentidos. La diferencia en cuanto a los contenidos cultivados consiste en que de destrezas más elementales, genéricas, y por tanto más comunes, se pasa a otras más específicas: de andar, al ejercicio de la fortaleza, soltura y rapidez del cuerpo (que permite cruzar por pasos estrechos o alturas escarpadas), para finalmente, por medio de los juegos, el desarrollo de capacidades como la correcta orientación espacial. Tras el cultivo de las facultades del cuerpo viene el de las facultades intelectuales. De éstas, la primera de que se trata es la memoria, y tras ella el entendimiento en sentido lato, ambos dentro de la Cultura anímica. Después de ellas y ya en la sección Cultura particular de las facultades del ánimo, se trata de la imaginación, de la atención y finalmente de las facultades intelectuales superiores: entendimiento, Juicio y razón. Pues bien, en el sucesivo cultivo de las mismas es reconocible una creciente actividad, notable con mayor claridad en sus extremos: la memoria, cuyo modo de cultivo es fundamentalmente mecánico, y la razón, cuyo modo de cultivo es el más activo de todos, por cuanto no se trata de que el educador inculque ideas en el educando sino por el contrario de que sea el propio niño quien las alumbré³⁷. A su vez, desde el punto de vista de los contenidos, se puede estimar igualmente que las facultades primeras (memoria, entendimiento en sentido lato) son más genéricas, menos especiales, singulares, que las siguientes (sobre todo las “superiores”). Aparte de las facultades corporales e intelectuales, queda en este primer aspecto de la educación el tratamiento de las destrezas de la *Educación práctica*. En tanto que atribuidas al talento,

³⁷ Se afirma que el entendimiento «también puede ser al comienzo cultivado en cierta medida pasivamente» (A88). La notable matización de la afirmación: (“puede ser”, “al comienzo”, “en cierta medida”) indica que la pasividad del aprendizaje no es propia de esta parte. Sin embargo, nótese que la pasividad del cultivo del entendimiento en sentido estrecho no significa lo mismo que la del entendimiento en sentido lato, en relación con el cual ésta significaba conducirse “mecánicamente”, sin abstraer la regla que se está empleando, sin consciencia de la misma.

como dote natural y peculiar del individuo, cabe entender su modo de aprendizaje como más autónomo y su contenido como más específico, particular, que los anteriores.

B) Instrucción de las cualidades pragmáticas

El incremento de la “actividad” en relación con la disciplina se manifiesta en un ejercicio menos autoritario de la misma. Sin que en ningún momento deponga el educador su autoridad, en las secciones posteriores se presenta un ejercicio de la misma menos indiscriminado, menos inmediato, que atiende en mayor medida a razones. En correspondencia con dicha modificación del modo educativo, las cualidades pragmáticas que resultan del aprendizaje son más elaboradas o refinadas. Así, en la Primera educación, se trata de la moderación más inmediata del arbitrio del niño: rechazo de plano de la anuencia respecto con el niño cuando llora y aprobación de la quiebra de su voluntad, si bien sólo una vez haya sido malcriado a causa de la anuencia. En el siguiente punto de la instrucción pragmática, aún dentro de la Primera educación, se trata ya también de las dos cualidades señaladas que aparecerán hasta el final de la instrucción pragmática: paciencia y arresto. En comparación con el último tratamiento de las mismas dentro de la *Educación física*, esto es: en la sección Cultura de las facultades del espíritu, cabe considerar lo siguiente: 1) respecto a la paciencia, si en la Primera educación se afirmó simplemente que era cruel quitarle al niño todo por que sí, debiendo darle lo que le valiese, en la Cultura de las facultades del espíritu se trata no de negarle algo porque sí, sino de hacerle esperar largamente porque sí, lo cual se estima innecesario. Además en dicha sección posterior se diferencian dos clases de paciencia: la que consiste en saber abandonar la esperanza (, se entiende: en la consecución de un fin) y la que consiste en recobrar nuevos ánimos (para lo mismo). Lo primero no es necesario si no se pide lo imposible, lo segundo es conveniente cuando se desea algo justo. Si el niño desea lo posible y lo justo o lo contrario, es (se entiende) lo que ha de tener en cuenta el educador en su conducta hacia él. 2) Respecto a la timidez, si en la Primera educación se afirma sin más que no se debe espetar al niño: “¡No te da vergüenza!”, ya que carece de toda noción de vergüenza, y ello originará retraimiento, en la Cultura de las facultades del espíritu se afirma que no hay que avergonzar a los niños sin la razón adecuada. ¿Donde está lo vergonzoso de meterse los dedos en la boca? En este caso corresponde decir: “¡No es uso (*Gebrauch*), no es costumbre (*Sitte*)!”. Es decir: ahora, se ha de evitar decir “¡No te da vergüenza!” porque esa acción no es en sí misma vergonzosa sino una falta de costumbres, y por ello no es adecuada la otra reprensión. Ahora bien, sí hay una acción motivo de vergüenza y sólo en este caso hay que decir: “¡No te da vergüenza!”, a saber: la mentira. La naturaleza, se afirma, ha dado al hombre la vergüenza particularmente para que se delate cuando mienta; de tal forma que, porque el niño mismo se avergüenza en este caso, la reprensión del educador es correcta puesto que el niño, al avergonzarse por sí mismo, la comprende. 3) Respecto a la moderación del arbitrio, en la Cultura de las facultades del espíritu se comienza rechazando la quiebra de la voluntad del niño, a diferencia de lo propuesto en la primera parte de la Primera educación. No ha de ser quebrada, porque ello originará un modo de pensar esclavo, sino orientada de tal manera que doblegue los obstáculos naturales. Ello no impide que al principio el niño deba obedecer ciegamente (por ser contra natura que el fuerte obedezca al débil) ni que no se le permita obtener nada por medio del llanto (*Geschrei*). Sin embargo, una vez ello ha sido descuidado, se pretende remediar después con el ejercicio despótico de la autoridad, sin atender a razones, a saber: «negándoles en absoluto todo lo que desean <bitten>. Es muy absurdo <verkehrt> negarles sin motivo alguno lo que esperan de la bondad de sus padres, sólo por contrariarles <bloss um ihren

Widerstand zu tun> y hacer -a los débiles- sentir su superioridad <*Übermacht*>»³⁸. Se trata de una instrucción basada meramente en la superioridad de fuerza física, que no discrimina las pretensiones razonables de las que no lo son, negando categóricamente. Por el contrario, esta última sección presenta una disciplina más delimitada, cabal, discernidora, lógica, en que el educador ha de atender a razones y se ha de conducir con justicia, de tal forma que lo que haya de hacerse no lo dicta ni el educador ni el capricho del niño sino la razón. «Aún no han podido conocer el modo cómo deben portarse <*verhalten*>; por consiguiente, la regla que se ha de observar con los niños desde su más tierna infancia, es auxiliarles cuando griten y se crea que algo les hace daño, pero no hacerles caso cuando meramente griten por cólera. Más tarde, se observará de modo continuo una conducta semejante. Es del todo natural, la resistencia que encuentra el niño en estos casos, y es propiamente negativa, ya que simplemente no se le consiente <*willfahrt*>. Por el contrario, muchos niños obtienen de sus padres todo lo que piden cuando ruegan. Dejándoles conseguirlo todo con sus gritos, se hacen malvados <*boshafft*>, pero si lo obtienen todo con ruegos, llegan a hacerse blandos. Hay que acceder a la petición <*Bitte*> de los niños si no se tiene ninguna razón importante en contra; pero habiendo motivos para no ceder, tampoco hay que dejarse conmover por sus muchas súplicas»³⁹. Finalmente, ya en la *Educación práctica*, con la adquisición de prudencia (*Weltklugheit*) la instrucción pragmática se afina con las cualidades ya indicadas: la capacidad de sondar a los demás y de ser a su vez insondable. Por otro lado la afirmación de que la prudencia se adquiere posteriormente a las destrezas y al carácter puede ponerse en relación con una adquisición más activa de la misma.

C) Formación del carácter

Por lo que respecta a la educación moral, es evidente que la posterioridad de la sección comporta una formación más activa como un carácter más elaborado y definido. Como ya se señaló, la formación moral echa sus primeros cimientos en la Primera educación. Por un lado, se trata de evitar la adopción de hábitos que perjudiquen la libertad e independencia del niño, tales como el consumo de sustancias acerbadas. La repetición de una determinada acción o goce produce una alteración en las funciones del cuerpo, deviniendo éstos necesarios. Dicha propensión de raíz corporal oprime la libertad del individuo. Por otro lado, en esta Primera educación se ha de habituar al niño a seguir cierto horario para dormirse, levantarse, comer... en base a la misma razón del rechazo anterior: para evitar alteraciones en el funcionamiento del cuerpo. Todo ello constituye un rudimento, relativo a las máximas más elementales⁴⁰ (meramente corporales), del carácter posteriormente tratado. Igualmente, la formación moral se presenta en su modo más tosco, como endurecimiento. Más adelante y ya dentro de la Cultura de las facultades del espíritu, se trata de un carácter más elaborado: actuar de acuerdo a cierto plan, es decir, establecer un horario para dormir, para trabajar, para la diversión... y cumplirlos puntualmente; y además de ello, se señalan los tres rasgos del carácter ya tratados: obediencia, sinceridad y sociabilidad. El modo de la formación no era ya mero endurecimiento, sino que se insistía en que la educación moral era activa en vez de pasiva, debiendo el educando actuar por máximas propias y no por la guía de una

³⁸ A95, p. 70.

³⁹ A96, p. 71.

⁴⁰ Tan elementales que se comparten con los animales: «Sin embargo, encontramos también en la Naturaleza mucha periodicidad. Los animales tienen un tiempo determinado para el sueño. El hombre debía también acostumbrarse a hacerlo a horas fijas para no perturbar al cuerpo en sus funciones» (A 57, p. 54 y ss.).

autoridad; no obstante, y como ya se trató, esta formación del carácter, todavía perteneciente a la *Educación física*, no podía dejar de contener notables rasgos disciplinarios. Así, quedaba reservado para la *Educación práctica* el auténtico modo de formación moral, consistente en la sola comprensión del deber por parte del educando, y era donde asimismo se ofrecía la forma más determinada del carácter: primeramente se distinguen deberes respecto consigo mismo y deberes respecto con los demás, y después se presenta una clasificación de los apetitos (*Begierde*), de los vicios (*Laster*) y de las virtudes.

4. CONCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN COMO PROCESO

El objetivo del ensayo era dilucidar la estructura del tratado de la educación. El intento primero de comprender la diversidad de las partes que se presentan, a saber: desde el punto de vista de los contenidos, resultó fallido, pues como se mostró en el primer capítulo, las mismas clases de contenidos pertenecen a la *Educación física* y a la *Educación práctica*, al igual que a las subpartes que componen la segunda. El segundo intento, a saber: desde el punto de vista de los modos de educación, resultó también fallido, por la misma razón. Así, interpretar la estructura de la educación meramente a partir de tales puntos de vista no es plausible. Ciertamente, cabe reconocer que a las primeras partes de la educación pertenecen contenidos de género más “físico” mientras que a las posteriores de género más “práctico”, y mientras que en las primeras predomina el cultivo, en las posteriores la disciplina y la formación; pero reducir la estructura de la educación a tales términos pasaría por encima de la heterogeneidad de modos y contenidos que grosso modo a todas las partes pertenece. De este modo, una vez reconocida la igualdad de contenidos y modos tanto en la división principal del tratado como en sus subdivisiones, había que considerar las diferencias internas a las tres clases de contenidos y modos, a lo largo de las diversas partes. Así, el objeto del tercer capítulo fue mostrar que cuan posterior fuese la sección considerada, tanto más “activo” era el modo educativo y tanto más “específico” el contenido a aprender.

Ahora bien, ¿qué significa esto último en relación con el objetivo de dilucidar la estructura de la educación? A diferencia de los dos anteriores, el tercer capítulo considera el orden de las partes, de tal forma que se determinan ciertos criterios que dan razón de la presentación de las secciones en el orden en que aparecen, a saber: el incremento gradual de la actividad del modo educativo y de la especificidad de los contenidos. Ello da a entender que las partes posteriores de la educación se basan, tanto en cuanto a los contenidos como a los modos educativos, en las partes anteriores; en efecto: un cierto nivel de desarrollo de una capacidad (técnica, pragmática o moral) sólo es alcanzable en base al inferior, como un aprendizaje de cierto nivel de actividad sólo es realizable tras haber cumplido uno de menor. En razón de ello, las partes de la educación serían etapas de un proceso, y se abriría la posibilidad de interpretar el tratado de las *Lecciones de pedagogía* de Kant como una presentación procesal de la educación. Por otro lado, dicha índole “procesal” concuerda con la definición de la educación presentada en la Introducción, a saber: como realización de las distintas capacidades del hombre, y en especial de su determinación *<Bestimmung>*. Dicha realización se presenta en el hombre como proceso, pero no así en los animales, que, exentos de educación, alcanzan su “modo de ser” de forma automática, inmediata. «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser»⁴¹. «El hombre debe tan solo desarrollar sus disposiciones para

⁴¹ A7, p. 31.

el bien; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas <fertig>»⁴². «Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. -La Naturaleza no le ha dado instinto para ello»⁴³. «La humanidad contiene muchos gérmenes; y a nosotros nos corresponde desarrollar nuestras disposiciones naturales adecuadamente, desplegar la humanidad a partir de sus gérmenes, y hacer que el hombre alcance su determinación. Los animales la cumplen por sí mismos y sin conocerla»⁴⁴. «Los animales utilizan sus fuerzas adecuadamente <regelmässig> tan pronto como las tienen»⁴⁵. «La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón ajena ha cuidado de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta»⁴⁶. Ahora bien, ¿cabría señalar en dicho desarrollo gradual de las capacidades del hombre un momento especialmente significativo? Se trataría de una virtud cuyo logro no se basara en la educación anterior sino que en cierto modo fuese original. Pues bien, como reza el siguiente párrafo de la *Antropología en sentido pragmático*, tal es el caso del carácter: «El hombre consciente de ser un carácter en su modo de pensar <Denkungsart>, no lo tiene por naturaleza, sino que lo tiene que haber adquirido necesariamente <jederzeit>. Puede también admitirse la constitución del mismo <die Gründung desselben> como si se tratase de una especie de renacimiento, y una cierta solemnidad de la promesa que la persona se hace a sí misma, lo hacen inolvidable para ella, al igual que el momento en que le sucedió <in ihm voring> esta transformación, comparable a una nueva época. La educación, los ejemplos y la enseñanza no pueden producir esta firmeza y perseverancia en los principios *poco a poco*, sino que sólo se produce como por medio de una explosión que sigue de pronto al hartazgo <Überdruß> por el estado de vacilación del instinto. Acaso sean sólo pocos los que hayan probado <versucht> esta revolución antes de los treinta años y todavía menos los que la hayan cimentado sólidamente antes de los cuarenta»⁴⁷⁴⁸. Ahora bien, si dicha originalidad caracteriza especialmente a la formación moral, es decir: a la libertad *sensu stricto*, considerada en sentido lato la libertad significa todo aquello gracias a lo cual el hombre «puede vivir como un ser autónomo <freihandelndes>» (A35) y comprende, bajo el título de “práctico”⁴⁹, además de la virtud moral también la técnica y la pragmática. De esta forma, dicha diferencia cualitativa especialmente significativa se extiende a los tres ámbitos de la educación considerados, dando lugar a la división principal del tratado: *Educación física vs. Educación práctica*.

⁴² A14, p. 34.

⁴³ A16, p. 35.

⁴⁴ A11.

⁴⁵ A1.

⁴⁶ A2, p. 29 y ss.

⁴⁷ Cfr. «Cuando Zarathustra tenía treinta años abandonó su patria <Heimat> y el lago de su patria y marchó a las montañas. Allí gozó de su espíritu y de su soledad y durante diez años no se cansó de hacerlo. Pero al fin su corazón se transformó». F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, Madrid, 1972, Alianza Editorial, trad. Andrés Sánchez Pascual.

⁴⁸ *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, 1991, Alianza Editorial, trad. José Gaos. Versión modificada en las palabras en que aparece ampliado el espacio entre sus caracteres.

⁴⁹ «Se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad» (A35).